

## 論文

# 幼児保育における食教育のあり方に 関する研究 第2報

～体験的学習による食育効果とその影響～

高橋美保・川田容子

Research on what the dietary education should be like in  
preschool education ～ Effects on the dietary education and  
preschool education brought by study through experience ～

TAKAHASHI Miho

KAWATA Yoko

## 1 目 的

社会環境の変化とともに食生活も変化し、朝食の欠食などの生活習慣の乱れ、肥満や痩せ、生活習慣病など、食に起因する疾病の増加が指摘されている。平成17年「食育基本法」の施行にともない、各自治体では食育推進行動計画が策定されるなど、「食育」は国民的課題として位置づけられ、積極的に推進されている。

中でも次世代を担う子どもたちが、生涯を通じて自らの健康を管理し、食生活を営んでいくための「食育」は、極めて重要であるとの認識から、乳幼児期から思春期における保育や教育機関では、様々な取り組みが実践されている。平成20年の保育所保育指針、幼稚園教育要領の改定においても食育の推進が明記され、その目標に「食を営む力の育成の基礎を培う」と記されている。

「食を営む力」とは、「現在を最もよく生き、かつ、生涯にわたって健康で質の高い生活を送る基本」（小学校学習指導要領抜粋）であり、乳幼児期の食育は、その基礎を培う時期であることを認識し、生活の中で習慣化するように取り組むことが重要である。

現在、就学前保育の中では、咀嚼や嚥下機能の獲得や摂食機能の習得など、食べる機能の育成に対する栄養教育、調理保育や栽培保育などの体験的学習による食育が数多く実践されている。しかし、著者らが「白鷗大学教育学部論集2008，2（1）<sup>1)</sup>」で指摘したように、子どもの発達に応じた食育内容については、十分な検討がされないまま実践されていた。乳幼児期の食育は、単に知識の習得ではなく、食生活を営むスキルを獲得することにある。

本研究では、幼児保育における食育内容の変遷を文献により検討した。そのうえで、体験的学習の活動状況及びその効果を、保育者と保護者における食育効果の捉え方から比較検討し、幼児保育における体験的学習の意義やそのあり方を探ることにした。

## 2 方 法

### 1）体験的学習（調理保育）の活動状況

#### （1）対象及び調査方法

栃木県内の公立保育所15か所を対象に、体験的学習（調理保育）についての実態調査を実施した。調査時期は2010年4月である。

## (2) 調査内容

得られた結果から調理保育の実施状況を把握し、保育所が作成した食育計画や指導日案のねらいを抽出した。その内容を、「保育所における食育指針」に示された「食と健康」「食と人間関係」「いのちの育ちと食」「料理と食」の5項目に分類し、食育効果の認識度を比較検討して、調理保育実施計画策定においての課題を探った。

## 2) 体験的学習（調理保育）の食育効果について

### (1) 対象及び調査方法

栃木県内公立保育所2か所において保護者136名、保育者15名を対象に実施した。保護者の回収率は82.4%、保育者の回収率は80%であった。そのうち質問内容に欠損値のある12名を除き、保護者の有効回答89.3%を対象とした。調査時期は2010年11月～12月で、保育所での体験的学習（調理保育）実施後に質問紙を配布した。調査は無記名とし、配布回収は該当保育所に依頼した。

## (2) 調査内容

### ①保護者への調査内容

子どもの性別、年齢、保護者の食育の捉え方、家庭での食行動の状況、子どもの体験学習後の食行動の変化、体験学習に関わる発語について、7項目の選択式質問項目と記述式質問項目で、食育の体験的学習における効果を探った。

### ②保育者への調査内容

性別、保育実践年齢、体験的学習の実践状況や期待する食育効果、子どもの体験的学習後の食行動の変化、調理保育時のエピソード（発語）について、7項目の選択式質問項目及び記述式質問項目を用いた。

### (3) 倫理的配慮

調査を行うにあたり施設長に対して、研究内容の目的、協力は自由意志であり回答したくないものは回答しなくてよいこと、データは無記名であり個人は特定されないこと、などを説明して協力者の同意や承諾が得られたものに対して実施した。

## 3 研究の結果及び考察

### 1) 幼児保育における「食育内容」の変遷

従来より、幼児保育における「食」の指導は、授乳、離乳食による摂食機能の獲得や生活リズムの確立、食具食べや自立食への獲得など、生活時間の多くを占めてきた。つまり、「食」は必要不可欠のものとして、集団生活の中に位置づいてきた経緯がある。

「食育基本法」の制定や保育所保育指針ならびに幼稚園指導要領の改訂等により、各地で食に関わる取り組みが進められているが、「食育の推進」が強調される以前は、幼児保育における指針等の中で、「食」に関する内容はどのように扱われていたのであろうか。また、現在盛んに行われている体験的な学習（調理保育・栽培保育）は、どのように示されていたのかなどを、まずは文献により探ることにした。

日本の保育は、戦後間もなく文部省（現文部科学省）所管である幼児教育機関の「幼稚園」、厚生省（現厚生労働省）所管の児童福祉施設の「保育所」と二元行政によってはじまったが、保育内容に関しては、ともに昭和23年刊行の「保育要領」が手引となっている。

保育要領は、2歳児以降の子どもの発達特性や生活指導、生活環境が、幼稚園や保育所、家庭の側面として記されているが、その内容のうち「食」は、子どもにとって「楽しい食事がよい」など、現在と変わらない食の基本的考え方が示されている。また、食べることは「健康な生活をおくるため十分な栄養をとるため」であり、「あいさつ、嘔む習慣など食事

のマナー」「生活の自立にむけた食習慣」の習得と記されている<sup>2)</sup>。

体験的学習については、保育環境として「栽培」の必要性が記され、「子ども自身の中からわきおこってくる興味から出発した経験をさせる」ことの大切さ、体験が子どもにとって大きな意味をなすことなどが記されており非常に興味深い。この要領は、幼児保育の手引として、幼稚園や保育所ばかりでなく家庭の役割が記されるなど、「食」の基本は家庭であることも強調されている。

その後昭和31年には、幼稚園を教育課程として位置づけ、小学校との関連を持たせるため「幼稚園教育要領」<sup>3)</sup>が作成された。昭和39年の改訂において文部省告示となり、教育制度の一環として幼稚園が位置づけられるなど、保育内容と明確に区別された。その結果幼児教育の内容を6領域（健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画製作）として示し、幼児期に体験すべき「望ましい経験」を記するなど、教科的・指導的な内容となった。しかし、食は「健康」領域の中に記載され、「健康で安全な生活ができるようになり健康によい習慣がつく」といった内容にとどまっている。

体験的学習については、「幼児の生活経験を基盤として自然に展開する」と記され、行事や自然環境の記載はあるものの具体的な指導内容にまではふみこんでいない<sup>4)</sup>。幼稚園教育における「食」の位置づけは非常に乏しかったといえる。

これら幼稚園の動きを受け、昭和40年厚生省は保育所のみを対象とした「保育所保育指針」を作成した。保育所は、養護と教育が一体となった場であると規定し、「乳幼児が一日の大半を過ごす生活の場、集団生活の場」とし、「食事・排泄・衣類の着脱・昼寝等の個人的な生命維持のための個人生活（セルフサービス）活動、用具の片づけ、掃除、給食の配膳、動・植物の世話など、集団生活を円滑にするための社会生活（サービス）活動が子どもたちの生活（生存）保障として存在する」<sup>5)</sup>としており、生活のベースとして「食生活」が位置づけられたのである。しかし、4歳以

上児の教育内容としてとらえられ、幼稚園教育要領に準じた6領域とした中では、幼稚園同様に「食」の記載は乏しい。

その後、子どもの健康問題が出現し、人間関係の希薄化にともないコミュニケーション能力や生活体験不足など、幼児をとりまく社会環境の変化に対応するために、平成元年幼稚園教育要領が改訂された。「戦後の保育要領に戻り、保育の原点から教育要領を見直した内容」（教育要領改訂委員会報告）とされている。

「幼児期は生涯にわたる人間形成の基礎を培う時期であり、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」<sup>6)</sup>が幼児教育の基本とされ、内容についても小学校教育に向けた教科的な6領域から、幼児期に体験することが望ましい内容として、心身の健康に関する領域「健康」、人とのかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」の5領域の概念が示された。しかし、食に関する内容は、「健康」に記されているが、「健康、安全で幸福な生活のための基本的な生活習慣・態度を育て、健全な心身の基礎を培うようにする」といった、従来の生活習慣習得にむけた援助のあり方から脱し得ない内容であった<sup>7)</sup>。

平成11年の改訂においては、「生きる力」の基礎の育成として「多様な体験を通じて豊かな感性を育て、創造性を豊かにする」ことが追記された。幼児期の生活体験の乏しさが問題視され、家庭との連携及び体験の必要性がより問われるようになった。食についての記載は「身の回りを清潔にし、食事等生活に必要な活動を自分でする」ことといった従来の内容ではあるが、「幼児期に必要な体験」「地域の自然、人材、行事や公共施設などを積極的に活用した豊かな生活体験」など、幼児が自らその環境にかかわり、生活を通した活動の必要性が示された<sup>8)</sup>。

保育においても、幼稚園教育要領の改訂を受け、平成2年保育所保育指針の改訂がされ、5領域の概念を取り入れるとともに、6歳未満児、6歳から1歳3カ月未満児、2歳児以降各年齢ごとに子どもの発達、保育のね

らい、内容が示された。「食を楽しむこと」を基本に、離乳期の摂食機能の獲得、食の自立、食習慣の獲得、そこに関わる保育者の支援が記されている。

平成12年の改訂では、先述の平成11年幼稚園教育要領改訂となった時代背景を受けて、「健康の基本としての食への関心」「生活体験としてお手伝い活動」「自然体験として栽培活動の意義」等が示された<sup>9) 10)</sup>。

時代の特徴を顕著に反映する保育雑誌においても、1990年以降食に関する記述が多く出現している報告がある<sup>11)</sup>。具体的には食べ物に関する手遊びや絵本といった「あそび」、食事に関する内容の「食生活」、子どもが作る「料理」といった分野の記述が多くみられる。また、1992年にはNHK教育テレビの子ども料理番組「ひとりでできるもん」が放送されるなど、子どもの「調理」体験への着目が報告されている。「調理」という体験を通して食に関心を持たせ、家庭でお手伝いの体験を図るなど、家庭教育力の低下からくる体験不足に対応する試みであったと思われる。

保育所は保育に欠ける児童が生活を通して育つ場であることから、家庭生活と同様な体験をし得る場であるとの考えから、本来家庭で必要とされる内容が、取り入れられることになったのであろう。まさにこういった時代背景が、今日の体験学習の始まりではないかと推察できる。

幼児保育においての食教育は、長い間家庭が担うべきものとされ、基本的生活習慣の援助（しつけ）としての域を脱しなかった。幼児期における体験の重要性は指摘されてはいるものの、食に絡んだ体験は、行事の一部の調理体験や自然へのふれあいとしての栽培活動程度であった。しかし、幼児を取り巻く環境の変化や健康問題の発現、家庭における教育力低下などをふまえて考えると、幼児保育においての体験的学習は、食育をとおしてその役割が求められてきたことがわかる。

## 2) 体験的学習（調理保育）の実践及び食育効果

平成20年保育所保育指針が改訂され、食育計画の策定が義務付けられ

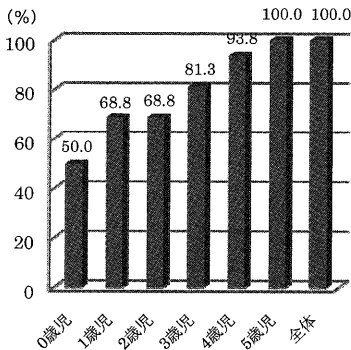


図1 調理保育の実施割合

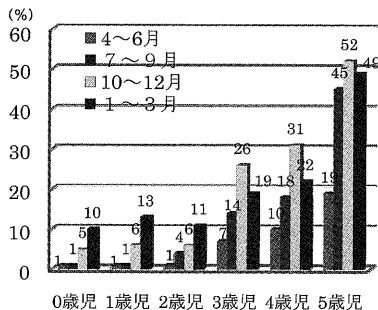


図2 調理保育の実施時期

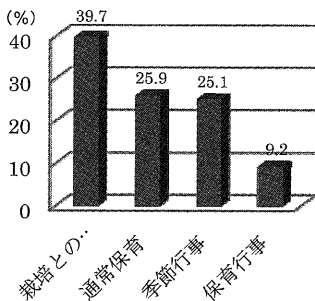


図3 調理保育の実施理由

て、各園で盛んに調理保育の計画や実践がなされている。保育の中で調理保育がどう位置づけられ実践されているか把握するために、実践にあたってのねらいを、「保育所における食育指針」に示されている子どもの発達に応じた5項目の観点<sup>12) 13)</sup>から整理し、調理保育の実態と課題を探った。

### (1) 体験的学習としての調理保育の実態

調理体験は全ての施設で実践されており、年齢別にみると5歳児は100%、4歳児は93.8%、3歳児は81.3%と、3歳以上に高い実践割合を示した。親子での調理実践ではあるが、0歳児でも50%の施設で実践され(図1)、調理保育は、食育活動の代表的な取り組みとなっていた。この状況は調査施設の地域特性が表われた結果ではなく、「保育所における食育に関する調査」(平成21年度川崎市)<sup>14)</sup>でも、3歳未満児公立保育園で98%、民間保育園で94%、3歳未満児公立保育園(施設)では12%、民間保育園でも37%と



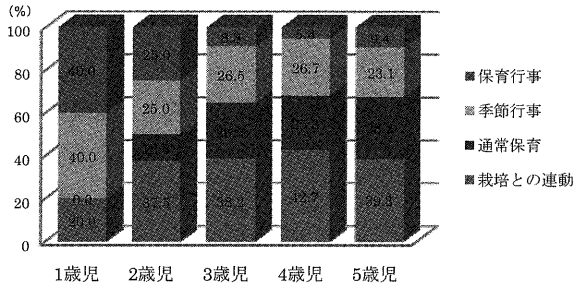


図4 年齢別調理保育の実施理由

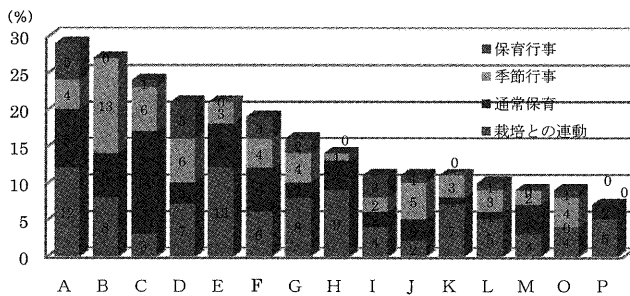


図5 施設別調理保育の実施回数

同様の傾向を示している。また、「幼稚園・保育所における食育実践状況アンケート」(平成20年度大阪府)<sup>15)</sup>でも、保育園では85.3%の実践報告がされるなど、全国的にみても就学前保育機関での代表的な食育実践の取り組み内容となっている。

実施時期を季節別に4区分すると、3歳未満児では1～3月に、3歳以上児では10月～12月に多くの実践報告がなされていた。(図2)実施の理由は、栽培保育との連携が39.7%、通常保育の中度が25.9%、季節行事として25.1%、保育行事として9.2%であった(図3)。

年令別にみると、3歳以上児では、栽培保育との連動が40.1%、通常保育の中度が26.7%で、保育内容として位置づけ実践されていたが、3歳未満児では、季節行事や保育参観などの保育行事での実践が65.0%で(図4)、行事に伴うイベント的な調理体験として実践されていた。また、保

育所全体で行われてはいたが、施設によっては、7～29回と実施回数に大きな差がみられた。(図5)

以上の結果から、調理保育は食育計画を作成して実施されている園が多く、3歳以上児については、日常の保育の一環として食育が位置づいていることがわかった。しかし一方で、人員配置規模や地域特性など、人的・環境条件に差があり、その実践は保育者の考えに委ねられ、施設によって大きな量的・質的な差が生じていたが、このことは調理保育の食育効果<sup>16)</sup>として既に報告されている。効果は期待されてはいるものの、保育内容として「乳幼児期に必要な体験」の認識がなされていない結果の表れであろう。

保育所は「子どもの健全な心身の発達を図るために幼児期にふさわしい生活の場」であり、「生活や遊びを通して子どもに必要な体験を得る場」でもある。また、保育内容は「子どもの発達をさえるための経験や関わり」である<sup>17)</sup>。保育内容の一環として行われている調理保育を、食育効果のみで捉えるのではなく、「幼児期の生活体験」としての意義や、その必要性を明らかにして実践することが望まれる。

## (2) 食育計画作成における調理保育のねらいとその効果

調理保育計画作成におけるねらいは、調理を楽しむが42.9%、食事作りで出来ることを増やすが32.1%など、「料理と食」の内容が主であった。育てた野菜を食べるは32.1%、収穫の喜びを味わうは17.9%など、「いのちの育ちと食」の内容が次いで多かった。この傾向は、栽培保育との連携項目として捉えられているため、その手段として調理保育が行われているものと考えられた。さらに、食べられるものを増やすは21.4%で、「食と健康」といった調理そのものでなく、調理体験による二次的な効果をねらいとする回答も多くみられた。

また、食育指針に示された5項目ではなく、自分が出来ることへの自信をつけるは25.0%で、自尊感情や心の育ちをねらいとするものの中には、調理

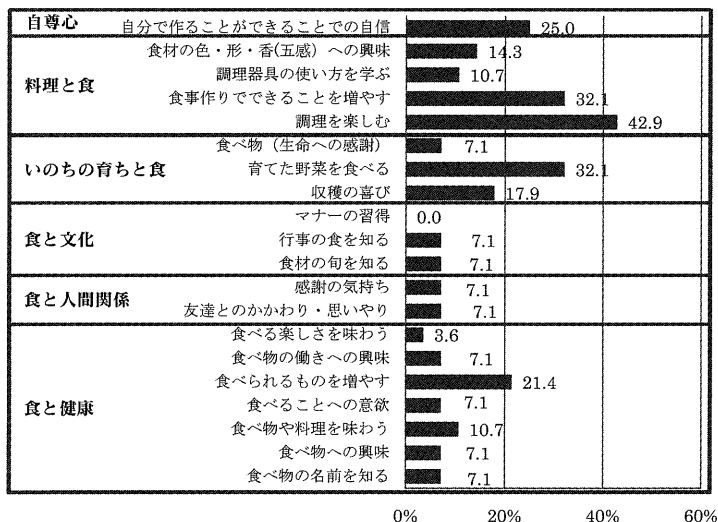


図6 保育者の調理保育に対するねらい

保育が食のスキル獲得のためだけでなく、体験的な学習効果として、子どもの育ちに関わる要素にも期待が寄せられていると考えられた。(図6)

一方、保育者の調理保育実施による食育効果の認識は、料理(食材)を食べるようになったが66.7%、食べものの話をするようになったは66.7%、食べ物の名前を聞くようになった50.0%、食事の感想を言うようになった33.3%など、「食と健康」の内容で効果が認識されているケースも多かった。

料理の観点からは、食事の感想を言うようになった33.3%、調理を楽しむに待つ16.7%など、「料理と食」についての効果や、食事のあいさつを言うようになった16.7%などの「食と文化」、自分で出来る自信・やりたい気持ちが出た16.7%など、「心の育ち」の効果も認識していた。調理保育において保育者は、「食と健康」の内容の中に、子どもの変化を認識していることがわかった。しかし、ねらいの達成を評価の視点とするならば、現在の調理保育のねらいの捉え方は、あいまいで、体験学習実施の効

果と合致していない状況もみうけられる。より効果的な内容とするためには、乳幼児の食を通した体験的学習の意義や効果を明らかにし、子どもの発達を考慮した活動の振り返り（評価点）が求められる。

### （３）子どもの変化からみる体験的学習による食育効果

保育所での調理保育の実施後、生活の場である家庭においての子どもの変化は次のような結果であった。

保護者は変化があった63%、変化がなかった37%と認識していた。変化の内容については、料理を楽しむ手伝いをするようになったが47.4%、食事の配膳をするようになった21.1%、後片付けをするようになった13.2%で、「料理と食」の効果が認識されていた。次いで（食材）を食べるようになった26.3%、食べ物の名前を聞くようになった26.3%、食べものの働きに興味を持つようになった18.4%、食べものの話をするようになった15.8%、食事のあいさつを言うようになった13.2%など、「食と健康」や「食と文化」の効果も認識されていた（図7）。

以上の結果から、家庭においては、「料理と食」の内容に最も高い効果への認識度を示したが、保育者は逆の傾向を示した。このことは、家庭には生活の場としての「食（調理）」が存在し、子どもの体験は生活の中での変化として捉えられ、その結果が表れたものと考えられた。

食育効果の認識は、保育所では食への興味関心や知識への効果として現れ、家庭では食行動の変化として現れ、両者に認識度による差違がみられた。この結果から、子どもの個人生活を保障しつつも、集団保育の場で進める食育のあり方は、家庭での食の意義を見直し、家庭が担うべき食育のあり方を保育者が先ずは認識し、その上で集団保育における食育の計画を作成し、実践することが重要である。

今後、「生きる力の育成」を目指す広義的な食育のあり方と、狭義的な食教育のあり方を整理し、それぞれの意義や役割、子どもがより良く育つための家庭や保育という食育環境を問い直すことが急務である。

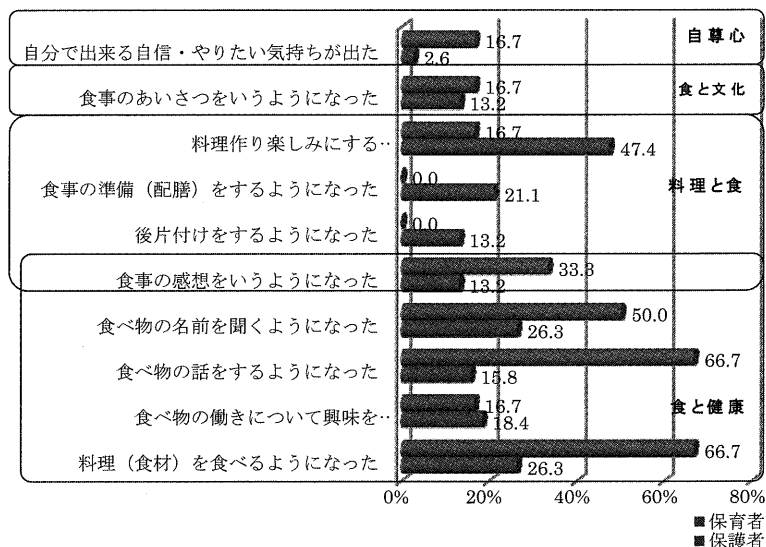


図7 5項目別にみる保育者と保護者の食育効果への認識

#### (4) 体験的学習としての調理保育の意義

調理保育が「保育所における食育指針」に示された5項目のほかに、子どもの「心の育ち」が、ねらいや効果への認識となっていたことは、体験的学習として、非常に意義深い。そこで、調理保育場面における子どもの発語と、家庭における調理保育に関する発語からその意義を考察することにした。

家庭で食育効果がみられた子どもの割合は63%であったが、調理保育実施後、家庭でその体験を話した子どもは74%であった。その際の発語の内容を11のカテゴリーに分け、表1に示した。また、保育者が調理保育場面において、子どもの発語を記録しまとめたものを表2に示した。

家庭での会話においては、食材を「つるつる・ふわふわ」と表現し、その感触を楽しんでいた。食材を感覚的に楽しんでいる様子は、ピアジェのいう感覚器官や運動器官を働かせることを楽しむ「機能的遊び」ともいえる。

集団保育の場における発語は、「ろうそく消すね。フー」「へびがお風呂に入るよ」など、食材（料理）を他のものに見たてている様子や、「ここは、ももちゃん場所だよ」など果物を擬人化して友達とかかわっている様子、「ここは、ケーキ屋さん。どのケーキがいいですか」など、みたとつもり遊びからごっこ遊びへと展開している様子等が把握できた。また、目の前にないものを思い浮かべ、他の何かで表現する「象徴の遊び」の特徴もみられた。

表1 調理保育実施後のこどもの発語（家庭）

N = 40

内容区分	回答数	発語（抜粋）
何を作ったのか	20	今日は、〇〇作ったんだ。ケーキのお城つくったよ。
かかわった作業内容	14	〇〇を包丁で切ったの。猫の手で切るんだよ。 （ホイップを）ギュって搾るんだ。
できたことの自信	13	ぼく、包丁で切れるんだ。〇〇つくれるよ。すごいでしょ。
楽しかったこと	13	こねこねするのが楽しかった。
作業への興味	11	お団子が浮いてくるの。（あんこづくり）お豆があんこになっちゃった
おいしさ	10	すごーっくおいしかったよ。
調理への意欲	7	今日は何作るの？包丁で切るのやらせて。
仲間のかかわり	6	〇〇ちゃんが混ぜてくれたんだ。〇〇ちゃんと一緒に お城つくったんだ
食材の話	5	食材の名前を母に言う。お団子のはつるつるだ。人 参のはっぱは、ふわふわしてた。お芋は良いうん ちが出るんだよ。
自分の体験（味）	2	（自分が収穫した）さつま芋は甘かったよ。
自分の体験（手洗い）	1	手はこうやって洗うの（やり方を母に教えてく れる）

表2 調理保育場面におけるこどもの発語（保育所）

N=12

調理作業	子どもの発語
団子づくり	（団子の粉を指して）白いね。雪みたい（新しい発見に驚き）
ケーキの デコレーション	ここは、ももちゃんの間所だよ（果物を擬人化して遊ぶ）
	ここは、ケーキ屋さん。どのケーキがいいですか
	クリスマスケーキだよ。ろうそく消すね。フー（見たてて遊ぶ）
	ほら、お城が出来たよ。
	〇〇ちゃん上手だね。
団子づくり	ほら、へびがお風呂に入るよ（粉でへびを作ってお湯に入れる）
カレー	ぼくが作ったのが一番おいしいでしょう。
ピザ	見てて。上手にできるでしょう。
おにぎり	（湯気を見て）「くも」が出てきたね
チョコバナナ	（チョコの変化に）すごい。かたくなったね

「〇〇ちゃんが混ぜてくれたんだ。」と他者の関わりを認識し、「猫の手で切るんだよ。」「手はこうやって洗うの」など、きまりを守る様子、「見てて、上手にできるでしょう。」「ぼくが作ったのが一番おいしいでしょう。」と競う様子がうかがえた。これは簡単な「ルールのある遊び」と考えられる。以上の結果からも、子どもは調理という設定された保育の中で、遊びの要素を取り入れ活動していた。

調理保育の教育的意義に関しては、「子どもの相互作用が子どもの知的・道徳的発達を促す」<sup>18)</sup>との先行研究がある。しかし、前述のような「遊び」の要素から調理保育を捉えることで、調理保育が持つ他の意義を整理することができると考えた。

乳幼児期の子どもは、五感を刺激する行為をただ楽しむ「機能的遊び」の中で、感覚機能や運動機能が発達するといわれている。さらに言葉の獲得によって記憶する力も発達し、「象徴遊び」を展開することで、観察力、表現力、想像力を豊かにしていく。また、非現実の世界と目の前に現実にある世界を行き来する中で、より本物を求め近づいていこうとする意志が、事物を客観的に正確に認識する力となるといわれている。周りの大人

が自分の虚構を信じてくれることを楽しむ行為が、自分の意思で人とかわる力（社会性）を育て、子どもが願望を虚構の中で表現する行為が、子どもの現在を充足させている実態も把握できた。併せて、きまりの内容や相手が守らなければならないルールを自分も守るといった知的理解の発達により、「ルール遊び」が存在して他者と交わる、といった社会性を発達させる<sup>19)</sup>ことの意義も理解できた。

調理保育は「食べる」という目的のための作業ではあるが、「さわる（触角）・かぐ（嗅覚）・味わう（味覚）・観察する（視覚）・きく（聴覚）」といった内容を伴う活動でもある。何より「味わう」行為は、保育における他の遊びの中では体験できない保育内容であり、この五感を同時に刺激する体験の面白さが、感覚遊びとして子どもたちの興味や関心を育てることにもなる。また、調理活動は、日常のままごと遊びやごっこ遊びといった虚構の遊びから、食材、調理という本物を使って味わう行為が育つ。

遊びの世界から現実の世界への移行や楽しさ、面白さに惹かれ、子どもは食に関する事物に出会うとともに自己を認識し、人との繋がりをおして基本的信頼感が育ち、自己肯定感や自尊感情を育んでいると考える。また、きまりを守るルール遊びの要素を通して他者と交わり、自己と他者を比較することで自己実現をはたしていく。正に子どもにとっての活動（体験）は、生活であり遊びである。体験が遊びと重なり、遊びの面白さが子どもの発達を促し、体験したことが生活の中に位置づいていくことが、幼児期の体験学習の意義である。

調理保育の実施に際し、保育者は安全面に配慮し、生活するスキルの習得をねらい指導している。しかし、調理保育という体験の中で、子どもは大人の価値観とは違った価値観を持ち自己発達をとげるケースもある。調理保育という体験的学習において、保育者は食という視点だけでなく、育ちの意義や連続性を理解した上で体験という環境を設定し、その中での子どもの発達を保障するという視点を再認識することが必要である。



## 4 まとめ

社会環境の変化に伴い子どもの生活が変化し、生活体験の不足や生活習慣、食習慣の乱れから、子どもたちの心身に変調をきたしていることは数多く報告されている。そのため、乳幼児期においても望ましい生活習慣や食習慣を定着させ、心身の健全育成を図るための「食育」が必要とされ、平成20年度保育所保育指針や幼稚園教育要領改訂に「食育の推進」が明記され、強調されている。

こうした時代が背負う健康や子どもたちが抱える社会体験不足といった課題は、調理や栽培保育、栄養教育などの食育活動が盛ん行われる所以でもあると考えた。しかし、現在、幼児保育において行われている食育活動は、著者らが「白鷗大学教育学部論集2010, 4 (2)」で指摘したように、幼児保育と学校教育との連続性や整合性が図られておらず、保育における食育の内容は小学生高学年の教育内容にまで言及されている。そういった現状で保育者は、食育をとおして食べ物と健康の関係の理解や栄養の知識といったスキルの獲得や偏食の改善など、食行動の変容といった効果を求めている<sup>20)</sup>。

乳幼児期における食育は、前述のように調理保育に代表される体験的学習という環境設定の中で、「感覚器官や運動器官を発達させ、認知力、記憶力、社会性、自己肯定感を構築していること」にその基本があり、活動後の行動変容は2次的な効果であると考えることが望ましい。なぜならば、「触覚・嗅覚・味覚・視覚・聴覚の五感を重視した体験が先行体験としてあるならば、後に学ぶ知識が生きてくる原体験のない知識は、生きた知識とならない」<sup>21)</sup>との報告があるように、幼児期の体験は小学校以降の教科教育に発展的に活かされていくべきものであって、幼児期には性急にその効果を求めるべきでないと考えるからである。

どのような子どもに育てたいのか、どのような食の力を身につけたいのか、そのためにどのように子どもの発達を支援していくのかなど、発達の

連続性を食の視点から援助していくためには、保育内容の一環として食育を位置づけることが重要であり、ゆえに食育計画が必要といえる。そのためには、物的、人的、さらには自然や地域といった環境の中に、様々な体験を設定して実践していくことが、望ましい食育活動であるとする。体験は身体的活動であり、場に応じて発展的に変化していく学習でもある。その中にある遊びの要素が、幼児期の子どもの発達を促し、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎に繋がることこそが、幼児保育における食育の基本ではないだろうか。したがって、食育活動は幼児期にふさわしい生活の中でこそ生きてくるのである。

では、幼児保育における「幼児期にふさわしい生活」とは何か。

倉橋惣三は、「幼稚園は生活の教育化である」とし、幼児教育の中で生活の重要性を述べている。子どもは全ての活動の中に面白さを見つけ、事物を発見し、考え、物や人とのかかわりのなかで育っていく。保育活動全体が体験の連続であり、遊びであり、生活なのである。この生活が保障されることを重視したい。保育者側のさせたい体験を遂行するのではなく、子どもなりに育つ体験を援助することが、幼児保育におけるふさわしい生活であるとする。したがって、食育計画はあくまでも保育者のための保育の道筋であって、活動を展開する場合は、常に子どもの発達の連続性を考えて活動することが望まれる。

食は生きていく基本である。安定した人間関係のもとに、心身の成長に大きな影響を及ぼす。だからこそ、家族や家庭という基本的な人間関係の中で、生きる力を構築していくあり様が重要なのである。

幼児保育という集団活動の場で、援助していく内容や育ちの内容を問い直すとともに、幼児期にふさわしい生活の中で、子どもの発達特性に応じた食を営む力の基礎を培う、食育のあり方を再考する時である。

## 参考文献

- 1) 高橋美保・川田容子「幼児教育における食育活動の教育的意義」白鷗大学教育学部論集, 2008
- 2) 「保育要領」文部省, 1948
- 3) 「幼稚園教育要領」文部省, 1956
- 4) 「幼稚園教育要領」文部省, 1964
- 5) 「保育所保育指針」厚生省, 1965
- 6) 「幼稚園教育要領」文部省, 1989
- 7) 泉千勢「新「保育所保育指針」と保育の課題」社会問題研究, 1994, 43 (2)
- 8) 「幼稚園教育要領」文部科学省, 1999
- 9) 「保育所保育指針」厚生省, 1900
- 10) 「保育所保育指針」厚生省, 2000
- 11) 古郡曜子「幼児教育・保育雑誌に見る食教育－1990年～1995年」北海道文教大学研究紀要 第33号
- 12) 「楽しく食べる子どもに～食からはじまる健やかガイド～」厚生労働省
- 13) 「保育所における食育に関する指針」厚生労働省
- 14) 「保育所における食育に関する調査」川崎市, 2010
- 15) 「幼稚園・保育所における食育実践状況アンケート」大阪府, 2009
- 16) 名村靖子、奥田豊子「収穫した野菜のクッキングによる食育効果と保護者の意識、園児の食関心との関連」大阪教育大学紀要, 2009
- 17) 「保育所保育指針」厚生労働省, 2008
- 18) 尾崎恭子、大伴栄子「幼稚園・保育園におけるクッキング保育IV」日本保育学会大会研究論集, 1992
- 19) 清水直美「子どもの遊びに関する一考察」埼玉大学卒業論集, 2009
- 20) 高橋美保・川田容子「保育者の食の認識からみる食育推進の課題」白鷗大学教育学部論集, 2010
- 21) 雨森良子「幼児期における原体験」日本保育学会大会研究論集, 1990

(本学教育学部教授)

(佐野短期大学非常勤講師)